

Heckt, Dietlinde H.

Pädagogisches Wissen in Kinderbüchern

Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Pädagogisches Wissen*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 407-413. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 27)



Quellenangabe/ Reference:

Heckt, Dietlinde H.: Pädagogisches Wissen in Kinderbüchern - In: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Pädagogisches Wissen*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 407-413 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-218864 - DOI: 10.25656/01:21886

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-218864>

<https://doi.org/10.25656/01:21886>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

27. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

27. Beiheft

Pädagogisches Wissen

Herausgegeben von

Jürgen Oelkers und H.-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1991

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1991 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Satz (DTP): Brigitte Apel, 3109 Wietze
Druck: Druck Partner Rübelmann GmbH, 6944 Hemsbach
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41127-8 **Deutsches Institut
für Internationale
Pädagogische Forschung
Bibliothek
Frankfurt**

77/1720

Inhalt

Vorwort	9
 I. Einleitung	
JÜRGEN OELKERS / H.- ELMAR TENORTH Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem	13
 II. Trends und Suchbewegungen der Erziehungswissenschaft	
JOCHEN KADE / CHRISTIAN LÜDERS / WALTER HORNSTEIN Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft	39
DIETER NEUMANN Bemerkungen zur Ablösung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik: Verdrängt oder überwunden?	67
ELISABETH FLITNER Auf der Suche nach ihrer Praxis – Zum Gegensatz von „ermutigender Pädagogik“ und „enttäuschender Erziehungswissenschaft“	93
DIETER LENZEN Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Méthexis – Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft	109
 III. Pädagogisches Wissen in professionellen Kontexten	
EWALD TERHART Pädagogisches Wissen – Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens	129
BERND DEWE / FRANK OLAF RADTKE Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik	143

KLAUS HARNEY	
Pädagogik am Ball – Zur Problematik pädagogischer Professionalität im Erwachsenenensport	163
JÜRGEN DIEDERICH	
Pädagogische Rezepte – theoretisch betrachtet	181
KLAUS-PETER HORN	
„Schöngeistiges Zusatzwissen“ oder „Empathie“? Stichworte zum studentischen Umgang mit pädagogischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen	193 ✕
 IV. Spielräume der öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens	
JÜRGEN OELKERS	
Topoi der Sorge – Beobachtungen zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens	213
SIEGFRIED UHL	
Sprache und Argument in der Pädagogik der Grünen	233 ✕
LOTHAR WIGGER	
Defizite – Exempel der Argumentation. Die Landschulreform und die Wiedereinführung kleiner Grundschulen	251 ✕
KONRAD WÜNSCHE	
Das Wissen im Bild – Zur Ikonographie des Pädagogischen	273
H.-ELMAR TENORTH	
Pattys Trauma – Oder: die offenbaren Geheimnisse der Pädagogik	291 <i>MP</i>
PETER MENCK	
Die Schulmeister-Kantate von Telemann	307
 V. Argumentationsweisen, Stilfiguren und Einstellungen	
HARM PASCHEN	
Zur argumentativen Einheit pädagogischen Wissens	319
PETER VOGEL	
System – Die Antwort der Bildungsphilosophie?	333
ALFRED K. TREML	
Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung	347

GERHARD DE HAAN	
Über Metaphern im pädagogischen Denken	361
HORST RUMPF	
Über die notorische Ernsthaftigkeit des pädagogischen Wissens – Erörtert an drei Schulbankinschriften und zwei Lehrgesprächen	377
 VI. Literaturberichte	
JÜRGEN OELKERS	
Bearbeitung von Erinnerungslast – Erziehungswissen in literarischen Texten	393
DIETLINDE HEDWIG HECKT	
Pädagogisches Wissen in Kinderbüchern	407
CHRISTIAN LÜDERS	
Spurensuche – Ein Literaturbericht zur Verwendungsvorschung	415
Hinweise zu den Autoren	439

Pädagogisches Wissen in Kinderbüchern

Pädagogik und Kunst für Kinder, das gilt nicht nur, aber auch für die Kinderliteratur, leben seit je in einer frag-würdigen Beziehung zueinander und voneinander: Kinderkunst hat den ihr von der Erwachsenenwelt zugewiesenen Aufgaben zu entsprechen, den Heranwachsenden gängige moralische, pädagogische, politische Vorstellungen zu vermitteln. Seit der für die moderne bürgerliche Gesellschaft charakteristischen, sich über Jahrhunderte erstreckenden besonderen kulturellen Ausgestaltung von Kindheit scheint es darüber hinaus den Erwachsenen erforderlich, Kindern eine „modellhaft vereinfachte Welt“ vorzuführen, „wenn kindliches Erfahren überhaupt noch stattfinden soll“¹ in einer von der Kinderwelt sehr verschiedenen, zunehmend komplizierten und komplexen, industrialisierten Erwachsenenwelt.

Wurden die Autoren der aufgeklärt-bürgerlichen Kinderliteratur des 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts noch von der Vorstellung beseelt, sowohl den Realitäten entsprechend als auch den Kindern gemäß schreiben zu können, wurden in der Folgezeit die für die Kinder erdachten Welten immer deutlicher zu Scheinwelten. Die Kinder- und Jugendliteratur macht seither einen verhältnismäßig eigenständigen Bereich der Literatur schlechthin aus, der sich „durch seinen besonderen (nicht ausschließlichen) Bezug auf heranwachsende Leser auszeichnet. Alle Funktionen und Rollen in diesem literarischen System sind durch Erwachsene besetzt: Produktion, Distribution, Vermittlung – nur die Leserrolle wird von Kindern und Jugendlichen eingenommen. Diese Differenzierung der Handlungsrollen nach Generationen ist Indiz für einen gesamtulturellen Entwicklungsprozeß, der Kindheit von Erwachsenenheit unterschied, für beide Stadien des Lebenslaufs besondere Rollen und Normen, Symbole, Interpretationen und Institutionen hervorbrachte. Damit wurde auch das Verhältnis von Erwachsenenheit und Kindheit zunehmend bewußt und interpretationsbedürftig. „Pädagogik wurde ein Feld der Reflexion und Kritik dieses Verhältnisses“ führt BETTINA HURRELMANN aus².

In diesem Sinne ist ein Nachdenken über kinderliterarische Texte auch eines über die implizite Pädagogik.

Die sich seit dem 18. Jahrhundert entwickelnden Vorstellungen von einer Kindheit als eigenständiger Phase, oft angelehnt an eine verbürgerlichte und zudem idealisierte Vergangenheit, führt – zumindest für die Söhne und Töchter des kulturtragenden, privilegierten Bürgertums – zu einem Schonraum.

Diese Vorstellung von einem Schonraum, der den Nachwachsenden „ihre“ von der Gesellschaft gewünschte Entwicklung bis zum Erwachsenen ermöglichen soll, ist nach MALTE DAHRENDORF ein wesentliches Element in der Entwicklung der modernen Schule, das „selbstverständlich auch die ‚Jugendliteratur‘, im modernen Sinne entstanden im 18. Jahrhundert“, betrifft, „so daß sich hier im Hinblick... auf die Brückenfunktion der unterhaltenden Jugendliteratur interessante Perspektiven auftun: Jugendliteratur als eine

Literatur des Fernhaltens von Wirklichkeit, in einem doppelten Sinne: Fernhalten der Jugend von der Wirklichkeit vermittelt Literatur und Fernhalten (Tabuisierung) von Wirklichkeit in der Jugendliteratur selber, bzw. das eine durch das andere.“³ Eine Dritte Form des „Fernhaltens“ thematisiert WOLFDIETRICH SCHNURRE, wobei SCHNURRE die Literatur der 50er und 60er Jahre, DAHRENDORF auch die der 70er Jahre in die Kritik einbezieht. SCHNURRE schreibt: „Sicher, die Jugendlichen sind höflich; sie werden diese in Buchdeckel gepreßten Ermunterungen zu einer vorfabrizierten Rechtschaffenheit, diese sogenannten Jugendbücher bestimmt zur Hand nehmen; und aller Wahrscheinlichkeit nach werden sie sie auch lesen. Doch diese überwachte und gereinigte, diese synthetisch hergestellte Literatur (die in Wahrheit gar keine Literatur ist, sondern der mißlungene Versuch, die Jugendlichen solange wie möglich von wahrer Literatur fernzuhalten), diese Pseudoliteratur, sie wird, bleibt zu hoffen, durch die Maschen der Aufnahmebereitwilligkeit eines Jugendlichen hindurchrieseln wie Sand. Denn das Gutgemeinte ist das Gegenteil von gut. Und Jugendliteratur ist so entsetzlich gutgemeint.“⁴

Um nicht den Eindruck entstehenzulassen, es habe keine Einsprüche gegen diese „Schonraumliteratur“, diese „Sonderliteratur“ für Kinder gegeben, sei an dieser Stelle HEINRICH WOLGAST erwähnt, der sich den Satz THEODOR STORMS „Wenn du für die Jugend schreiben willst, so darfst du nicht für die Jugend schreiben“ zu eigen macht⁵, dabei aber nach JÜRGEN OELKERS „die künstlerische Erziehung der Jugend“ im moralisch reinen Zusammenhang von Text und Bild sehen wollte, in einer Ästhetisierung der kindlichen Unschuld“ und nolens volens „den Typus des ‚künstlerischen‘ Bilderbuches, den rasch expandierenden Markt der schönen Literatur für kleine Kinder“ prägte. „Schön hieß im wesentlichen gefällig, und die gefälligen Darstellungen wirken als Verniedlichung. Die Ästhetik des Kindlichen lizenzierte nur solche Formen und Motive, die sich diesem Schema einpaßten. Entzücken war die zulässige Reaktionsform...“⁶.

Wenn ich bisher Kinder- und Jugendliteratur wie selbstverständlich gemeinsam genannt habe, ist mir dennoch bewußt, das dies ebenso üblich wie unzulässig ist. So berechtigt STORMS Satz für die Jugendliteratur, die zumindest in unserer Zeit oft genug eine Literatur für Erwachsene ist, die im „falschen“ Regal steht, so wenig wird man ihn auf die Literatur für Leseanfänger, für junge Kinder, beziehen können. Die Sprache in den Bilder- und Kinderbüchern für dieses Lesepublikum ist einer gewissen Schlichtheit verpflichtet, wenn eben dieses Lesepublikum erreicht werden soll. Dabei ist diese schlichte Sprache manchmal eine dichte, dem Gedicht verwandte Sprache, wie wir sie etwa in den Bilderbüchern von MAX BOLLIGER finden.

Eine weitere Eigenschaft ist für die Kinderliteratur festzustellen: ihre Nähe zur alten Erzählkunst, zur Mündlichkeit und damit zugleich zur Lehrhaftigkeit als Kennzeichen allen Geschichtenerzählens. Die praktische Ausrichtung des Erzählens beispielsweise in Lebensregeln, Handlungsanweisungen, Sprichwörtern, stammt für HANS-HEINO EWERS „aus vor-schriftlicher Zeit, in der diese Kunst sich ja herausgebildet hat. In mündlichen Kulturen besitzt die dichterische Rede noch keine Autonomie; sie ist in den Überlieferungsstrom eingelassen und hat Teil an dessen funktionaler Vielfalt. Poesie ist hier immer zugleich auch Geschichtsschreibung. Kosmologie und Naturkunde, Verhaltenslehre und Praktikum... Geschichten werden um einer brauchbaren Einsicht willen erzählt und zugleich ganz unmerklich an die jeweiligen praktischen Erfordernisse der Gegenwart angepaßt. Die hier beschriebene praktische Ausrichtung allen Geschichtenerzählens sollte abgesetzt werden von einer – historisch später erfolgten – Didaktisierung epischer Formen, die darin besteht, daß Geschichten zur Veranschaulichung theoretischer Sätze benutzt werden.“⁷

Das didaktisierende, weniger auf die Wahrheit alter Geschichten als auf die zeitgemäße Unterweisung ausgerichtete Erzählen hat die Kinderliteratur bis in unsere Tage hinein geprägt. Das ist insofern naheliegend, als „eine eigentliche, spezifische Kinderliteratur historisch ja aus dem Schoß religiöser, sittlich-moralischer und intellektueller Kinderunterweisung geboren worden ist, der sie überaus lange als rein dienendes Element verhaftet und untergeordnet blieb. Erzählungen konnten hier nie mehr als Hilfsgeschichten zum Verständnis von Lehrsätzen und Verhaltenskodizes sein. Als die Hochliteratur sich von solchen Unterweisungsfunktionen emanzipierte und ästhetische Autonomie beanspruchte, geriet die didaktische Kinderliteratur wie andere Zweckliteraturen auch in den Ruf des ästhetisch Minderwertigen.“⁸

Kinderliteratur war und ist, dies sollte die zugegeben unvollständige Skizze andeuten, eine „Sonderliteratur“ und wird es bleiben. Sie ist Ausdruck des Kinderbildes, das eine Gesellschaft in einer Zeit mehrheitlich vertritt.

Der von DAHRENDORF beschriebene Schonraum hat die Kinder- und Jugendliteratur über lange Zeit im Sinne eines bürgerlichen Kindheitsschemas geprägt, und er hat offenbar ausgedient. Daß die veränderten Vorstellungen davon, was Kinder- und Jugendliteratur sein kann – sein darf oder muß – mit veränderten Vorstellungen von Kindheit und von einer Pädagogik, die diesen Kindern und den gesellschaftlichen Ansprüchen an sie gerecht wird, ist nicht überraschend und gilt für das gesamte kinderliterarische Spektrum vom Bilderbuch bis zum Jugendbuch für „junge Erwachsene“. Daß darüber hinaus – wie auch in der Erwachsenenliteratur – ein erheblicher Anteil der jährlichen Neuerscheinungen der Trivalliteratur zuzurechnen ist, ist hinreichend bekannt.

MARIA FÖLLING-ALBERS weist darauf hin, daß etwa seit Mitte der 60er Jahre eine Entwicklung zu verzeichnen ist, „die die Lebenswelt von Kindern – und damit auch die Qualität von Kindheit – tiefgreifend verändert hat. Kennzeichnend für die Entwicklung sind insbesondere eine Vielschichtigkeit und Komplexität des Veränderungsprozesses, aber auch eine Widersprüchlichkeit des Prozesses selbst.“⁸

Die immer wieder genannten Stichworte für die „Veränderung“ sind Ein-Kind- und/oder Ein-Eltern-Familie, Medienkindheit, Eingrenzung auf Kinderspielplätze, -zimmer, -freizeit, Leben nach dem Terminkalender, Änderung von Erziehungsmustern hin zu mehr Selbständigkeit und Selbstbewußtsein bei gleichzeitigem „Alleinlassen“ der Kinder. Kinder und Jugendliche von heute nehmen „in einer so vielfältigen Weise am Erwachsenenleben teil (und umgekehrt beteiligen sich Erwachsene zunehmend an Bereichen, die vormals Kindern vorbehalten schienen), daß die Grenzen zwischen Kindheit und Erwachsenenwelt sich aufzuheben scheinen. Durch die Teilhabe von Kindern an der Medienwelt der Erwachsenen, aber auch dadurch, daß Kinder in Partnerkonflikte eingebunden werden, daß sie nachmittags und abends regelmäßig über längere Zeit allein gelassen werden, wird der ‚Schonraum Kindheit‘ teilweise wieder aufgehoben.“¹⁰

Einerseits scheinen sich also die Grenzen zwischen Kinderwelt und Erwachsenenwelt zu verwischen, andererseits „verschwinden“ die Erwachsenen aus der Erfahrungswelt der Kinder- und umgekehrt. Gleichzeitig ist in der deutschen Kinder- und Jugendliteratur – der östlichen wie der westlichen – eine Tendenz auszumachen, Kinderfiguren als Hoffnungsträger zu nehmen – und zu überfordern – oder mythologisch zu überhöhen.

DIETER LENZEN hat „Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur“, so der Untertitel seines Bandes „Mythologie der Kindheit“, eindrucksvoll dargelegt. Letztlich geht mit dieser Mythologisierung eine Infantilisierung einher, eine Weigerung, erwachsen, älter, verantwortungsvoller zu werden, die eher Flucht der Erwachsenen „zu-

rück“ in eine vermeintlich unbeschwertere, überschaubarere Kinderwelt ist denn anteilnehmendes Begleiten von Kindern auf ihrem Weg. In diesem Sinne brauchen nicht nur Kinder Märchen, Geschichten, Erinnerungen, Bücher als „hilfreiche, tröstende, ermutigende Begleiter“, wie GUNDEL MATTENKLOTT schreibt¹¹; Erwachsene brauchen sie nicht minder. Hierzu, beginnend mit WOLFDIETRICH SCHNURRE, drei Sichtweisen: „O ja, sie brauchen es bitter, das geliebte Jugendschrifttum, unsere Erwachsenen. Nicht auszudenken, was sie ohne es täten! Sein ausgetüfteltes Verteidigungssystem ist ihre Rettung. In diese rückwärtigen Stellungen retirieren sie vor den Röntgenblicken der Kinder. In diesem großzügig angelegten Festungsgürtel didaktischer Versimplifizierung kämpfen die Erwachsenen, von den Jugendbuchsachwaltern gedeckt, ihren reaktionären Kampf gegen die geistige und seelische Entwicklung ihrer Töchter und Söhne.“¹²

Moderater, wenn auch gleichfalls auf die Bedürfnisse der Erwachsenen blickend, formuliert ANNA KATHARINA ULRICH: „Kinder brauchen Geschichten, heißt es, und auf diesem einleuchtenden Grund bewegt sich die Jugendliteraturforschung, ja, erhebt sich das Kinderbuchgebäude als Ganzes. Der Satz sagt ansich nicht, wer erzählt und wer zuhört, doch scheint es keine Frage: Kinder brauchen Geschichten zum Hören. Wer erzählt, sind die Großen. Läßt der Satz sich vielleicht umdeuten in: Erwachsene brauchen Kinder, die Geschichten hören wollen – d. h. das Begehren wäre ein erwachsenes, sein Gegenstand ein dem Erzählbedürfnis geneigtes (Kinder-)Ohr?“¹³

Erwachsene – Pädagogen eingeschlossen – haben offenbar eigene und von denen der Kinder durchaus verschiedene Bedürfnisse an Kinderliteratur, an Kindern, die Geschichten hören – und lesen – wollen. Und zu diesen Bedürfnissen scheint – neben der Vermittlung gewünschter Vorstellungen, Einstellungen, Informationen auch zu gehören, an der Hand der Kinder, die Kinder an der Hand, zeitweise in ihre „Welt“, in die eigene, „verlorene“ Kinderwelt zurückzugehen. Die immer wieder und von verschiedenen Seiten, d. h. von Autoren, Wissenschaftlern, Verlegern, deren Metier die Kinderliteratur ist, erhobene Forderung, der Kinder- und Jugendliteratur endlich den ihr gemäßen Rang als Literatur, dies auch fernab pädagogischer Erwägungen, zuzuerkennen und sie auch selbst und außerhalb der gemeinsamen Lektüre mit Kindern zu lesen, ist nicht unstrittig.

„Die Forderung jedenfalls, Erwachsene sollten auch jenseits der geselligen Lektüre mit Kindern künftig Kinderbücher lesen, beschwört ein fatales Bild ewiger Kindheit... Sie ist grundsätzlich verschieden von einer Gesellschaft, in der Kindern ohne Einschränkung alle Bücher zugänglich sind. In dieser öffnet sich dem Kind die ganze Welt der Schrift, von der es sich soviel erobern kann, wie Leselust, intellektuelle und ästhetische Neugier reichen. In der Gesellschaft perpetuierter Kindheit aber schrumpft die Welt für alle Leser auf das Format des Kinderbuches.“¹⁴

Wenn man Kindheit als „Reise“ durch die Zeit sieht, können Bücher Kindern dabei eine Art „Reiseführer“ sein, ihnen Informationen liefern, sie wachmachen, für andere und anderes interessieren, ihrer Phantasie Bilder anbieten, ihr Vergnügen an Sprache, an Wissen, am Hineinwachsen in eine aufregende, in eine alltägliche Welt fördern. Vorstellungen davon, wie diese Bücher aussehen sollten, um Kinder in der beschriebenen Weise begleiten zu können, möchte ich nachfolgend, wiederum mit WOLFDIETRICH SCHNURRE beginnend, aufführen.

„Das Bilderbuch ist eines der ersten Fenster hinaus in die Welt. Das Bilderbuch kann aber auch ein lieblich bemalter, verrammelter Fensterladen sein, an dem sich das Kind empfindlich den Kopf stößt.“¹⁵

Damit dieses „erste Fenster“ für das Kind zum Fenster wird, sollte es für SCHNURRE

„erzählend“ sein, „denn Erzählen, gleichgültig ob mündlich oder schriftlich, gemalt oder gezeichnet – Erzählen ist die Urform des Weiterreichens unserer Erfahrung.“ SCHNURRE, passionierter Querdenker, befindet sich hier in schöner Übereinstimmung mit EWERS. Erzählt werden soll dem Kinde eine präzisierte Realität; präzisiert insofern, als sie die Realität der Kinder, die eben manches, was Erwachsene als Irrealität bezeichnen würden, kennt, als Ausgangspunkt wählt. So gesehen, ist MAURICE SENDAKS „Wo die wilden Kerle wohnen“ für SCHNURRE ein „eminenter realistisches Buch“.

Zu präzisieren sind auch die Themen. SCHNURRE ist dezidiert der Meinung, dem Menschen – auch und gerade dem jungen Menschen – sei nur mit der Wahrheit zu helfen, und zwar mit der ganzen Wahrheit. Und da Kinder die Skala der Gefühle von Trauer, Verzweiflung, Haß, Einsamkeit, Liebe, Vertrauen, Unbeschwertheit, Lebensfreude kennen, sollten sie sie in ihren Büchern finden. Bilderbücher von ELISABETH REUTER fallen mir dazu ein, „Judith“ etwa, ein Buch, in dem die Entwicklung des Nationalsozialismus aus Kindersicht dargestellt wird, oder „Christian“, ein Buch, das die tödliche Krankheit thematisiert; NELE MAARS preisgekröntes Buch „Papa wohnt jetzt in der Heinrichstraße“ oder für die etwas älteren Kinder PETER HÄRTLINGS „Fränze“; Bücher, die sich mit dem Auseinanderleben der Eltern, der – vorübergehenden – Verstörung der Kinder auseinandersetzen; MARGARET KLARES Buch „Heute nacht ist viel passiert“ fällt mir ein oder INGE MEYER-DIETRICHS „Plascha“, CHRISTA LAIRDS „Im Schatten der Mauer“, eine ausgezeichnete KORCZAK-Biographie für Jugendliche, für die schon älteren Kinder also. Erschienen sind diese Bücher in den letzten drei Jahren, was ich lediglich als „Trend“ verstanden wissen möchte, denn es wären weitere Autorinnen und Autoren zu nennen; PETER HÄRTLINGS „Das war der Hirbel“, HANS-PETER RICHTERS „Damals war es Friedrich“ oder HANS-GEORG NOACKS „Rolltreppe abwärts“ ist „vergleichbare“ Literatur „älteren Datums“, und vielgelesene zudem.

Eine weitere „Präzisierung“, die mit der Lebenswelt heutiger Kinder zu tun hat, stellt JÜRGEN OELKERS in seinem schon erwähnten Aufsatz fest: „In die Bilderbuchliteratur hält Ironie Einzug, pädagogische Distanz, die nicht penetrant ist, ein Merkmal, das zum Beispiel die Schulliteratur nur selten erfüllt. Die Diktatur des happy-ends wird ebenso durchbrochen wie der Zwang zum Moralisieren. Zugleich wird aber auch nicht Wirklichkeit einfach abgebildet oder kindgemäß politisiert, wie es im Gefolge der Kritik nach 1968 versucht wurde...“ Aber Bilderbücher und gerade sie sollen poetische Abenteuer sein und dadurch, ästhetisch wie literarisch, „erziehen“. Der klassische Erziehungsbegriff kommt freilich nicht mehr zum Tragen, also die stets peinliche Direktheit moralischer Unterweisung, zu der die Ästhetik immer nur in eine instrumentelle Unterwürfigkeit treten kann¹⁶.

Aus der Literatur für ältere Kinder kennen wir die Ironie, die pädagogische Distanz schon länger; daß Bilderbuchautoren ihre Leserinnen und Leser für ironiefähig halten, ist eine Entwicklung der letzten Jahre – von Ausnahmen abgesehen.

Die Realität – die auf Kinder hin präzisierte Realität – hat weite Felder der Kinderliteratur erobert. Daß es darüber hinaus immer auch eine triviale, trivialisierende Literatur für Kinder geben wird, ist naheliegend. Es ist eher Ausdruck erwachsener Bedürfnisse denn kindlicher. Die von JÜRGEN OELKERS konstatierte pädagogische – und auch politische – Distanz ist für viele Bilder-, Kinder- und Jugendbücher festzustellen. Es ist zwar zu befürchten, daß die Kinderliteratur auch dann „Aufgaben“ übernimmt, wenn sie Kinder mit allen Dingen des Lebens konfrontiert, wenn sie sie mit jener frühen Selbständigkeit vertraut macht, die Teil veränderter Kindheit im Sinne von MARIA FÖLLING-ALBERS

ist, dennoch scheint mir die Beziehung zwischen Pädagogik und Kinderliteratur derzeit fruchtbarer zu werden, scheint mir – auf anderer Ebene – eine Annäherung an die Vorstellung, sowohl den Realitäten entsprechend als auch den Kindern gemäß schreiben zu können, zu erfolgen.

Interessant wird in der deutschen Literatur das Zusammenfließen der „östlichen und westlichen“ Kinderwirklichkeiten, die „gemeinsame“ Erzählweise, interessant auch die literaturdidaktische Diskussion. In den Vorschlägen von WILFRIED BÜTOW zum Lehrplan der Klassen 5–10 für den Literaturunterricht finden wir in der Stoffübersicht für die fünfte Klasse ASTRID LINDGRENS „Pippi Langstrumpf“, übrigens für westliche Kinder nach wie vor ein Lieblingsbuch, neben CHRISTOPH HEINS „Das Wildpferd unterm Kachelofen“, CHRISTA KOZIKS „Moritz in der Litfaßsäule“, ALEX WEDDINGS „Ede und Unku“.¹⁷ Die sich verändernden Kindheitsvorstellungen in der ehemaligen DDR, nicht länger staatlich kontrolliert, werden sich in der entstehenden Kinderliteratur ebenso niederschlagen wie die sich verändernden Lebensbedingungen, die von ANNA KATHARINA ULRICH beschriebene „vergleichsweise werktäglichere“ Kinderwirklichkeit, „in der die Lernpflicht der Kinder als Entsprechung für die deutlich sichtbar gemachte Arbeitswelt der Erwachsenen erscheint“.¹⁸

Einer Aufgabe allerdings sollte sich die Kinderliteratur, sollten sich ihre Autorinnen und Autoren nicht entziehen, auch wenn es unter anderem eine pädagogische wäre: die Kinder auf ihrem Weg zu begleiten, die Distanz zwischen Kindheit und Erwachsenenwelt, wie MARIA LYPP es nennt, zu überbrücken.¹⁹ „Die besten Kinderbücher sind zweifellos die, die am weitesten mitgehen..., die sich nicht einverleiben lassen, ohne daß ein Rest von noch nicht ganz Verstandenem, noch nicht völlig Durchschautem übrig bliebe, etwas, was noch lange, vielleicht ein Leben lang zu denken und zu erinnern gibt; Bücher, die Denk-Bilder geben, in denen immer wieder Neues zu entdecken ist. Solche Bücher, die trotz der Verpflichtung zu leichter Lesbarkeit und Verständlichkeit eine gewisse ästhetische Komplexität erreichen, entgehen dem Trivialitätsvorwurf. Sie waren und sind in der Geschichte der Kinderliteratur selten.“²⁰

Und es sind diese „Bücher mit Rest“, die die Kinder brauchen...

Anmerkungen

- 1 vgl. HANS-HEINO EWERS in GRUNDSCHULE, Heft 1/1989, S. 9; EWERS beschreibt in diesem Aufsatz die Nähe der Kinderliteratur zu traditionellen Erzählformen.
- 2 in: PRAXIS DEUTSCH, Heft 94/März 1989, S. 14.
- 3 in: A. C. BAUMGÄRTNER/M. DAHRENDORF (Hrsg.): Zurück zum Literatur-Unterricht?, Braunschweig 1979, S. 32f.
- 4 in: W. SCHNURRE: Emil und die Direktiven. Frankfurt/M. 1985, S. 109.
- 5 in: HEINRICH WOLGAST: Die Aufgabe der poetischen Jugendlektüre, zuerst 1896.
- 6 vgl. JÜRGEN OELKERS: Das Ende der Verniedlichung? Neue Zugänge zu Bilderbüchern. In: GRUNDSCHULE, Heft 1/1991.
- 7 HANS-HEINO EWERS: Kinder brauchen Geschichten. Im kinderliterarischen Geschichtenerzählen lebt die alte Erzählkunst fort. In: GRUNDSCHULE Heft 1/1989.
- 8 MARIA FÖLLING-ALBERS: Veränderte Kindheit – Veränderte Grundschule. Bd. 75 des Arbeitskreises Grundschule, 1989.
- 9 MARIA FÖLLING-ALBERS: Kindheit heute – Herausforderung für die Grundschule. In: GRUNDSCHULE Heft 5/1989.
- 10 im Einleitungskapitel des lesenswerten Bandes GUNDEL MATTENKLOTT: Zauberkreide. Kinderliteratur seit 1945, 1989.

- 11 WOLFDIETRICH SCHNURRE, a. a. O.
- 12 ANNA KATHARINA ULRICH: Kinderliterarisches Erzählen – grenzüberschreitend. Eine Arbeitstagung zur Jugendliteraturforschung. In: Fundevogel Nr. 77, August 1990.
- 13 GUNDEL MATTENKLOTT, a. a. O.
- 14 WOLFDIETRICH SCHNURRE: Die heile Welt des Bilderbuchs, Vortrag, gehalten 1979 zur Eröffnung einer Bilderbuchausstellung des Deutschen Börsenvereins und gleichfalls in „Emil und die Direktiven“ veröffentlicht.
- 15 JÜRGEN OELKERS, a. a. O.
- 16 vgl. WILFRIED BÜTOW: Als Vorschlag angeboten. Zur Arbeit mit dem Lehrplan für den Literaturunterricht der Klassen 5 – 10 im Schuljahr 1990/91. In: Deutschunterricht (Ost), Heft 6/90.
- 17 ANNA KATHARINA ULRICH, a. a. O.
- 18 MARIA LYPP: Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur, 1984.
- 19 GUNDEL MATTENKLOTT, a. a. O.

Anschrift der Autorin

Frau Dietlinde Hedwig Heckt, Redaktion ‚Grundschule‘, Westermann Schulbuch-Verlag, Postfach 55 20, D-3300 Braunschweig.